

Reflexiones Teóricas sobre Educación Propia y los Resultados de Pruebas Saber11° entre la Comunidad Étnica Wayuu y la Población Mayoritaria en Colombia

Marjorie Cabrera Cedeño¹

maryorycaced@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0898-6789>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)

RESUMEN

El artículo tiene como propósito presentar reflexiones teóricas desde el contexto colombiano, sobre la educación propia y los resultados de las pruebas Saber 11° entre la comunidad étnica wayuu y la población mayoritaria del municipio de Riohacha. Se realizó una investigación documental, indagando fuentes primarias y secundarias en buscadores como: Scopus, Redalyc, Scielo, Latindex, Google académico; haciéndose un arqueo bibliográfico de artículos científicos disponibles, obteniéndose como resultado una visión teórica de diversos autores que sustentan las categorías de análisis estudiada como educación propia y Wayuu, normativa curricular para la etnoeducación en Colombia, y las pruebas Saber 11. Como conclusión se puntualiza que en los resultados de las pruebas Saber 11° se manifiesta una brecha importante representada con un menor desempeño académico de los estudiantes étnicos en comparación con sus pares no étnicos.

Palabras clave: educación propia wayuu; pruebas saber 11°; comunidad étnica y mayoritaria; Colombia

¹ Autor Principal

Correspondencia: maryorycaced@gmail.com

Theoretical Reflections on Self-Education and the Results of Saber11° Tests Between the Wayuu Ethnic Community and the Majority Population in Colombia

ABSTRACT

The purpose of the article is to present theoretical reflections from the Colombian context, on one's own education and the results of the Saber 11° tests between the Wayuu ethnic community and the majority population of the municipality of Riohacha. Documentary research was carried out, investigating primary and secondary sources in search engines such as: Scopus, Redalyc, Scielo, Latindex, Google academic; A bibliographical survey of available scientific articles was carried out, resulting in a theoretical vision of various authors that support the categories of analysis studied such as self-education and Wayuu, curricular regulations for ethno-education in Colombia, and the Saber 11 tests. In conclusion, it is pointed out that in the results of the Saber 11th tests, an important gap is manifested, represented by a lower academic performance of ethnic students compared to their non-ethnic peers.

***Keywords:** Wayuu own education; saber 11th tests; ethnic and majority community; Colombia*

Artículo recibido 05 setiembre 2023

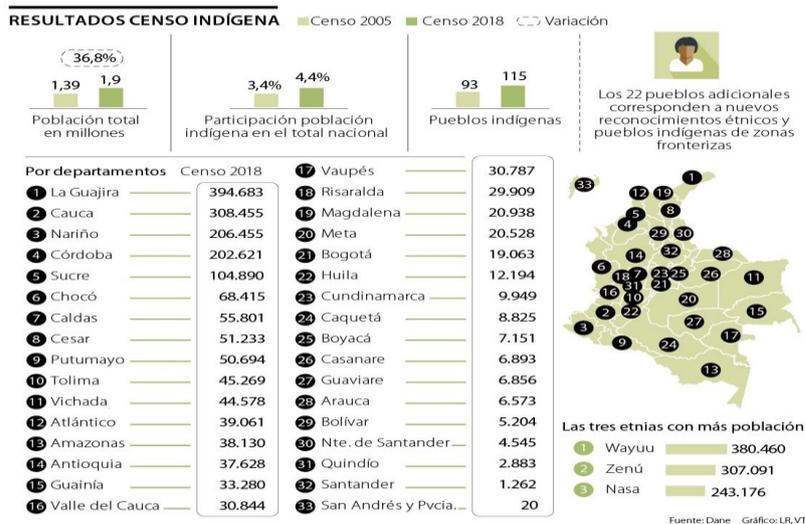
Aceptado para publicación: 12 octubre 2023

INTRODUCCIÓN

En Colombia, existen tres grandes grupos étnicos que son los indígenas, los afrocolombianos o raizales y los Rrom o Gitanos. Los afrocolombianos o afrodescendientes representan el 25% de la población colombiana siendo entonces una población de aproximadamente 10,5 millones de personas, estos se encuentran distribuidos por toda la población colombiana, aunque en su mayoría están asentados en la región Pacífica, en Antioquia, Caldas y costas del Caribe. Por otro lado, la población Gitana o Rrom, como los conocemos en Colombia, representa un bajo número del total la población colombiana, según informe entregado por el DANE en el censo del año 2018 la población Rrom se compone de aproximadamente 2.649 personas, es decir, tan solo el 0,006% del total de los colombianos y en su mayoría están ubicados en Bogotá, Santander y Cúcuta.

Por último, se tiene a la población indígena según estudios realizados por ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), en Colombia viven 87 pueblos indígenas identificados, los cuales hablan 64 lenguas amerindias y están distribuidos, según el censo 2005, en 710 resguardos ubicados a lo largo de 27 Departamentos del país. Los indígenas representan el 3.4% del total de la población colombiana. (ACNUR, 2018).

Según el informe entregado por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) en el censo realizado a la población indígena en el año 2018 se evidenció que ésta, entre los años 2005 y 2018, creció en un 36,8%, siendo los indígenas Wayuu el grupo con mayor cantidad de habitantes (380.460) y es en la Guajira el departamento donde se asientan estos grupos. La siguiente tabla muestra los resultados arrojados por dicho censo.



Así este artículo se enfoca en la población étnica indígena más grande de Colombia, la población Wayuu radicada en el departamento de la Guajira, donde no solo se observan problemas de desnutrición, de salubridad, de agua potable, sino también de educación, la cual no es ajena a estas dificultades evidenciándose carencia de infraestructura en unidades educativas, vías de acceso en pésimas condiciones, planta docente insuficiente, dificultades en cuanto a transporte y alimentación escolar, conectividad y déficit en recursos pedagógicos (Olmedo, 2014).

Pese a estas dificultades el Estado colombiano busca a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), fortalecer estas debilidades en cuanto a educación se refiere a través de la creación de políticas etnoeducativas que permitan posicionar la educación intercultural en el país, donde se pueda entender que los grupos étnicos hacen parte de la raíz de la idiosincrasia colombiana.

Estas brechas en los saberes entre la población mayoritaria y la población étnica Wayuu, se manifiesta por diversas razones entre ellas los ingresos familiares por debajo de la media nacional, el difícil acceso a las escuelas y a la conectividad, problemas de infraestructura escolar, y otros aspectos que impiden obtener resultados favorables en las pruebas SABER 11° en las áreas que en ella se evalúan.

Así surge la motivación de este artículo el cual tiene como propósito presentar reflexiones teóricas desde el ámbito colombiano, sobre la educación propia y los resultados de las pruebas Saber 11° entre la comunidad étnica wayuu y la población mayoritaria, enfocadas específicamente en el municipio de Riohacha.

Consideraciones metodológicas

El artículo presentado se basa en una indagación documental la cual se realizó a través de una revisión de la literatura apropiada, que permitió recabar la información sobre aspectos como educación propia Wayuu, pruebas Saber 11° y la normativa curricular para la etnoeducación en Colombia.

Así, para Arias (2012, p. 27), la investigación documental consiste en “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas”; cuyo propósito es el aporte de nuevos conocimientos. En ese sentido, se sistematizó la información, seleccionando y organizando los argumentos teóricos de los autores seleccionados de documentos científicos, extraídos de bases de datos académicas como Latindex, Google académico, Redalyc, Scielo, entre otros, que permitieron abordar las categorías de análisis. A partir de las consideraciones antes expresadas, se presentan los referentes teóricos que apoyan la revisión documental.

Antecedentes históricos de la etnoeducación en Colombia

Según la Ley General de Educación de 1994 la etnoeducación es la “educación que se ofrece a los grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones" (MEN, 2023).

De acuerdo con la definición anterior, es pertinente indicar que desde 1887 la educación de las comunidades étnicas estaba a cargo de la Iglesia Católica y a partir de la renovación de un nuevo Concordato a través de la Ley 20 de 1974 la educación para los grupos étnicos paso a estar bajo la responsabilidad de la Iglesia en la modalidad de contrato, con la misión de evangelizar y el poder de administrar y dirigir las escuelas. Para la década de 1970, “algunas comunidades étnicas decidieron asumir una posición más crítica frente a la problemática cultural y educativa que estas presentaban y resuelven generar propuestas pedagógicas que estuvieran más acorde a sus necesidades y proyecto de vida, como defensa de sus territorios, de sus identidades ancestrales y de su idioma” (Jiménez y Posada, 2008).

Es así como el gobierno Nacional colombiano a través del Ministerio de Educación en 1976 expidió el Decreto 088 donde reestructuró el sistema educativo, con el “propósito de darle a las comunidades

indígenas la oportunidad de contar con una educación propia donde esta tuviera la autonomía de diseñar sus currículos” (Jiménez y Posada, 2008). En este sentido, para el año 1985 el Ministerio de Educación Nacional tomó la decisión de legalizar los programas de etnoeducación en Colombia con el objetivo de fortalecer la autonomía cultural propia de cada Etnia, donde la educación estuviera a cargo del Estado y no de la Iglesia como se había venido manejando.

La política del Estado en ese momento fue clara en materia de “capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales” (Patiño, 2004). Sin embargo, la gran mayoría de los docentes no se encontraban preparados o no contaban con la formación suficiente para enfrentar el nuevo reto pedagógico que significaba enseñar el significado de lo “propio y lo ajeno” en la escuela, por lo que terminaron repitiendo los mismos esquemas de educación orientados desde una óptica occidental.

A partir de la Constitución de 1991, se reorientó la política etnoeducativas para las comunidades indígenas en Colombia, pues gracias a la constituyente del año 1991 se instituyó el derecho de los grupos étnicos a una educación más oportuna a sus creencias, cultura, lengua, dialecto, historia y territorio. Es así, como se promovió la creación de los Comités Departamentales de Etnoeducación, con lo cual se consolidaron los procesos de concertación con los grupos étnicos en materia educativa, se fortalecieron los procesos de formación docente, se mejoraron las condiciones de infraestructura y dotación de las escuelas, se impulsaron estrategias para la educación de adultos en comunidades indígenas, se fortalecieron los procesos de investigación, entre otros aspectos.

Para el año 1994 el Ministerio de Educación Nacional expidió la Ley 115 General de Educación, que en su Título III, Capítulo 3, establece los artículos relacionados con el sistema educativo para los grupos étnicos. Sin embargo, en 1995 fue necesario que se expidiera el Decreto 804 de 1995 con el fin de definir con mayor precisión y claridad todos los aspectos relacionados con el servicio educativo para grupos étnicos, debido a la falta de especificidad y a la mala interpretación que en las regiones le dieron a la Ley, lo que generó inconformismo y desaprobación por parte de estos grupos.

De acuerdo con Patiño (2004) algunos de los desacuerdos o inconformismos expresados por grupos étnicos con la aplicación de la Ley 155, tuvieron que ver con:

- La etnoeducación venía impulsando el diseño de currículos integrados y los artículos que ordenaban trabajar con áreas obligatorias fueron entendidos como una contradicción; en muchos departamentos se pensó que los indígenas y afrocolombianos debían replantear sus propuestas curriculares. Algo similar ocurrió con los temas de proyectos transversales, nombramiento de maestros y selección de contratos.
- La mayoría de los grupos había avanzado en procesos de formación de bachilleres pedagógicos a través de la profesionalización de maestros(as) indígenas y no indígenas. La Ley fue interpretada como una manera de acabar con las aspiraciones de muchos de estos(as) docentes en ejercicio que esperaban ser nombrados(as) y de otros(as) que soñaban con posesionarse luego de su grado, porque al emitirse la Ley se comenzó a exigir que todos los docentes fueran licenciados.
- Se había avanzado en la posibilidad de contratar a los sabedores de las comunidades como maestros tradicionales. La Ley 115 cerró esa posibilidad porque a pesar del Art. 62 lo que se hizo en las regiones fue seguir las pautas para nombramiento de docentes ordinarios, que aparecen especificadas en otro capítulo de la Ley.

En el año 2001 el MEN realizó una serie de modificaciones importantes al Programa de Etnoeducación, inscrito en ese momento en la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. De acuerdo con Robinson (2003) a partir del año 2002 el MEN enfocó sus acciones al diseño de políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas, incluyendo por primera vez a otros grupos étnicos, legitimando de este modo la etnoeducación del pueblo Rom, solicitada por ellos en diversas ocasiones (Artículo 1º del Decreto 165 de 2002).

Como se ha observado, consolidar los procesos etnoeducativos en Colombia ha tomado décadas de discusión y reformas mediadas por políticas estatales y de los mismos grupos étnicos, en una dinámica permanente de tensiones y distensiones, las cuales han sido permanentes desde la creación del movimiento indígena. En este sentido, todos los grupos étnicos del país se han visto involucrados de una u otra manera en la construcción recíproca con el Estado del modelo educativo para las comunidades étnicas.

Dichos cambios han traído consigo ventajas y desventajas en la consolidación del modelo etnoeducativo, el cual es entendido como "un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite,

conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto” (Arbeláez y Vélez, 2008).

Al respecto en documento de la ONIC se destaca: “La escuela, por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de identidad, y la forma más concreta de desintegración cultural. Sin embargo, por esa misma razón, las comunidades la asumen como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes” (ONIC, 1995).

Aspectos generales en torno a Educación Propia y Educación Propia Wayuu

Autores como Calvo y García (2013), definen la educación propia como la que “busca salirse de los límites escolares sin olvidar la responsabilidad que tienen las comunidades para definir, organizar y controlar la educación bajo sus propias dinámicas culturales y cosmovisiones. Ésta promueve el retorno a las tradiciones ancestrales, creencias y valores con el fin de capacitar a todos los miembros de la comunidad, haciendo así de la educación una actividad integral, de la comunidad y la escuela”

Lo que se pretende con la educación propia es que no se borre la historia de todas estas culturas a quienes se les ha impuesto un único modo de desarrollo. Por ende, se quiere dinamizar las ideas de distintas culturas en un intercambio y así construir significado desde un diálogo de saberes en vez de una total invisibilización de la diferencia. Es por esto por lo que, se concluyó que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural, y buscó convertirse, entonces, en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas.

En este sentido, Benavides y Valencia (2021), señalan que la educación propia vela por mantener la integridad de su cultura, retomar tradiciones que se creían perdidas, revitalizar las lenguas, entre otros aspectos que permitan ver la educación desde visiones que trasciendan el ámbito eurocéntrico. Adicionalmente, se busca tener un reconocimiento interno que sirva como punto partida para el establecimiento de relaciones horizontales con otras culturas. Todo esto permitiría asumir nuevas posturas que lleven a replantear la manera en la que se ha estado abordando el ejercicio educativo en el país.

Al respecto Bolaños y Tattay (2012) expone que cuando se habla de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarse exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar.

De acuerdo con Jiménez (2020) aunque no ha sido fácil avanzar en el proceso de implementación de los componentes: pedagógico, administrativo y político-organizativo de la educación propia, pues su aprobación desbordó el ámbito de las competencias del Ministerio de Educación de Colombia. Ante la presión de las organizaciones indígenas y los movimientos sociales, en 2009 se definió una ruta jurídica para iniciar el proceso de entrega de la administración de la educación a los pueblos indígenas. Esto trajo como resultado la firma del Decreto 2500 de 2010, mediante el cual se reglamentó (de manera transitoria) la contratación de la administración de la atención educativa por parte de entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones y organizaciones en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP “Sistema Educativo Indígena Propio” (Decreto 2500 de 2010). Esto fue considerado un “logro importante para las organizaciones indígenas” (Guido y Castillo 2015) tras años de lucha y movilizaciones.

En consecuencia, en el año 2014 se realizó la firma de los Decretos 1952 y 1953. El primero, modificó el carácter de transitoriedad del Decreto 2500 de 2010 y el segundo, conocido como el Decreto Autónomo, estableció la creación de un régimen especial para el funcionamiento de los territorios indígenas y su administración. Este decreto dispuso las funciones públicas que ejercerían las autoridades indígenas en sus territorios, reconoció las facultades de los gobiernos propios, no sólo para definir sus políticas, sino para percibir y administrar recursos. En este decreto quedó claro que estas “autoridades son las responsables de liderar y orientar la construcción e implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios - PEC- de acuerdo con sus formas de investigación y comunicación” (Jiménez, 2020).

Para Molina y Tabares (2014) la educación propia se constituye en una oportunidad histórica de hacer resistencia y generar un pensamiento endógeno, sin embargo, aún permanecen las estructuras de poder que han sometido a los indígenas por mucho tiempo. Guido y Castillo, 2015) argumentan que si bien, la

educación propia se ha convertido en un pilar de la plataforma política de los pueblos indígenas, la autonomía no es absoluta, está marcada por la relatividad que le genera un proceso histórico de relaciones violentas (simbólicas y materiales) con la sociedad mayoritaria y de resistencia de los pueblos originarios a las condiciones derivadas de estas relaciones, como la explotación, la opresión, la marginación y el desconocimiento del carácter colectivo de su pensamiento y modos particulares de vida.

En cuanto a la educación propia wayuu, de acuerdo con Guido y Castillo (2015) ésta se diferencia de la educación institucionalizada, pues no es una labor férrea de repetición de contenidos, es una actividad fundamentalmente metodológica, en donde los wayuu a través de una serie de estrategias didácticas complejas y holísticas aprenden y enseñan sobre educación en tecnologías, saberes y procesos simbólicos propios de su cultura, en las que además se preocupan también de la educación de los sentidos y sentimientos de los niños y niñas.

Al respecto, uno de los trabajos más conocidos en el contexto de la educación wayuu es el Anna Akua'ipa, proyecto etnoeducativo de la nación wayuu (MTDEW, 2009), que en su momento fue concebido como la carta de navegación para los etnoeducadores, como un modelo que parte de las concepciones filosóficas wayuu para fundamentar la educación propia. Este, aunque caracteriza la educación propia wayuu, se queda corto en el planteamiento curricular y metodológico; pues no refleja el sustrato epistemológico que configuran las narrativas wayuu, es más un ejercicio que intenta armonizar con los lineamientos curriculares del MEN, pues se habla de ejes temáticos, contenidos, competencias y recursos. Esto es comprensible teniendo en cuenta la intervención del MEN en el proceso y en el afán de los docentes etnoeducadores por cumplir ante las expectativas del MEN que continúa evaluando con pruebas estandarizadas y descontextualizadas a los niños wayuu.

De acuerdo con lo anterior, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas CONTCEPI definió al sistema educativo indígena propio SEIP como: “Un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios.

El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar” (CONTCEPI, 2012). En este sentido, la educación propia se fundamenta en principios como la territorialidad, la espiritualidad indígena, las lenguas, otras formas de comunicación, la familia y la comunidad.

En este orden de ideas según Jiménez (2020), el objetivo de la educación propia es contextualizar la educación en la cotidianidad y pensarla desde las realidades comunitarias. Esto implica que en la escuela se reflexione y se investigue acerca de los problemas políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales del territorio; con una amplia participación de la comunidad que debe establecer sus propias pautas para: la selección de contenidos, la definición criterios para el uso de las lenguas, los perfiles de los maestros, el ideal de ser humano a formar, la relación escuela-comunidad, las estrategias para la orientación de las actividades las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Como lo plantea Tuhiwai Smith (2016) la construcción de un currículo para los wayuu debe ser para, por y con los wayuu, considerando la importancia de su visión de futuro, sus aspiraciones, objetivos, su lucha por la autodeterminación y su concepción de la oralidad, la narrativa, la simbología mítica y del buen vivir.

Pruebas Saber 11°.

De acuerdo con el Rodríguez y González (2015) el examen de estado de la Educación Media, Saber 11°, es un instrumento de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media en Colombia, el cual tiene como objetivo evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional. Saber 11° está compuesto por cinco pruebas: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

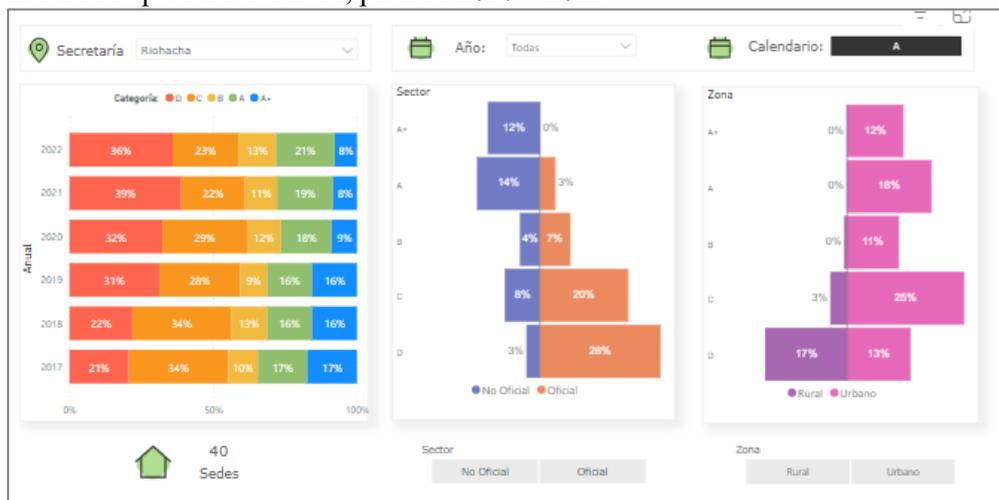
De acuerdo con lo anterior, en el documento “Marco de Política para Pueblos Indígenas y Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales, Palenqueras, Rom y otros grupos étnicos” se concluye que “los resultados de los estudiantes que cursan establecimientos educativos que ofrecen modelos etnoeducativos en pruebas estandarizadas son significativamente inferiores a los de los demás alumnos. En este sentido Rodríguez y González (2015) analizan la relación existente entre el desempeño académico y pertenecer a una etnia, la cual es negativa y estadísticamente significativa. Es decir, si el

estudiante pertenece a una etnia en promedio su calificación es menor que la de los que no pertenecen, incluso controlando por factores socioeconómicos, familiares y de calidad del plantel. En segundo lugar, la relación negativa entre desempeño y etnia es más negativa para las regiones de la periferia (Amazonas, Orinoquia, Pacifico y Atlántico) que para la región andina (centro).

Resultados pruebas Saber 11, periodo 2017 – 2022

En la siguiente gráfica se presentan los resultados de las pruebas Saber 11 de las Instituciones Educativas oficiales específicamente de la Entidad Territorial Certificada de Educación de Riohacha para el periodo comprendido entre el 2017 y 2022.

Figura 1
Resultados pruebas Saber 11, periodo 2017 – 2022



Nota. Adaptado del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2022, https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_ETC

De acuerdo con lo anterior, la figura 1 muestra tres gráficas las cuales se mencionan a continuación:

La gráfica 1 muestra que las pruebas se realizaron en 40 Instituciones Educativas del municipio de Riohacha tanto de la zona rural como urbana, para los años del 2017- 2022 es decir los 5 últimos años. En este sentido, la gráfica muestra los niveles de D, C, B, A y A+, entendiéndose como D muy bajo nivel y A+ el más alto nivel, observándose que el nivel D ha aumentado año por año y más a partir de los años de pandemia. El nivel C ha disminuido, el nivel B se mantiene al igual que el nivel A, el nivel A+ ha disminuido año por año.

En la gráfica 2 se presenta la información comparativa entre las Instituciones Educativas del sector oficial y el privado, observándose que el nivel del sector oficial es mucho más bajo que el nivel de los estudiantes de colegio privado.

Y en la gráfica 3 se visualiza una comparación entre las Instituciones del sector rural (que es donde se encuentran las instituciones étnicas en Riohacha) y las del sector urbano (población mayoritaria), evidenciándose una gran brecha entre los niveles, pues el sector rural tiene mayor porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos y ningún resultado en los niveles superiores.

Figura 2
Resultados de clasificación de planteles educativos étnicos



Nota. Adaptado del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2022, https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_ETC

La figura anterior tres gráficas donde presenta los resultados de las pruebas ICFES obtenidos por las 11 Instituciones Educativas de carácter étnico ubicadas en la zona rural del municipio de Riohacha.

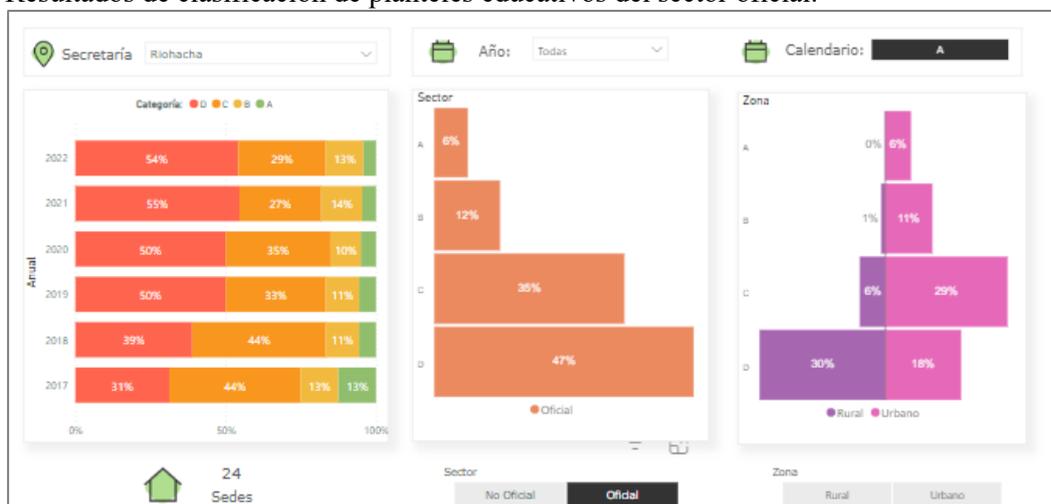
En la gráfica 1, se observa que los estudiantes solo llegan a los dos primeros niveles el D, y C, la gran mayoría de los estudiantes se ubican el nivel más bajo de las pruebas y un menor porcentaje en el nivel 2.

En la segunda gráfica 2, se evidencia que todas las instituciones étnicas de Riohacha son del sector oficial y que en las pruebas SABER 11 presentadas en el año 2022 el 81% quedó en el nivel más bajo (D), el 16% en el siguiente nivel (C) y tan solo el 2% obtuvo el nivel medio (B).

Y por último en la tercera queda claro que todas las instituciones étnicas de Riohacha son rurales y del sector oficial, además en las pruebas SABER 11 presentadas en el año 2022 el 81% quedo en el nivel más bajo (D), el 16% en el siguiente nivel (C) y tan solo el 2% obtuvo el nivel medio (B).

Figura 3

Resultados de clasificación de planteles educativos del sector oficial.



Nota. Adaptado del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2022, https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_ETC

En la figura 3, las gráficas permiten concluir que las Instituciones Educativas del sector oficial de Riohacha son 24, de las cuales 13 son urbanas y 11 son etnoeducativas rurales. Así, se tiene que en la gráfica 1, se visualiza el nivel más bajo de la prueba ha ido aumentando año con año, el segundo nivel es inestable sube y baja, el tercer nivel se ha mantenido y el cuarto nivel solo se vio en el año 2017. De ahí en adelante ninguna institución se ha encontrado en este nivel.

En la segunda se evidencia que a medida que aumenta el nivel en los resultados de la prueba SABER 11, el porcentaje de las instituciones Educativas oficiales que llegan a estos niveles se reduce.

En tanto en la tercera gráfica, se identifican las grandes brechas que hay entre las instituciones de población mayoritaria de Riohacha y las étnicas. Se observa que la mayoría, el 81% de las instituciones étnicas pertenecen al nivel más bajo (D), mientras que el 28% de las instituciones mayoritarias se encuentran en este nivel.

Por otro lado, el 15% de las instituciones étnicas se ubican en el segundo nivel (C) frente al 45% de las instituciones de la población mayoritaria. En cuanto al tercer nivel (B) se reduce notablemente los

porcentajes de Instituciones que llegaron a este nivel, el 2% de las Instituciones étnicas alcanzaron dicho nivel frente al 18% de la población mayoritaria.

En cuanto al nivel 4 (A) ninguna institución étnica logro este nivel frente al 9% de la población mayoritaria que lo alcanzo. Por último, se evidencia que ninguna Institución oficial del municipio de Riohacha logro alcanzar el máximo nivel (A+).

Normativa Curricular para la etnoeducación en Colombia

Frente a la expuesto anteriormente, es importante y necesario abordar el tema de currículo puesto que se considera uno de los elementos centrales a la hora de transmitir los saberes que se consideran pertinentes y necesarios para el desarrollo educativo de una sociedad intercultural y multiétnica.

Walsh (2005) citado por Cáceres y Clemenza (2022), describe la interculturalidad desde tres concepciones, la primera vinculada al contacto e intercambio de saberes, valores y tradiciones culturales entre grupos distintos, que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

El segundo aspecto tiene relación al carácter funcional, donde se busca el reconocimiento de la diversidad desde la inclusión a la sociedad presente, utilizando como intermediario el diálogo, la tolerancia y la convivencia para la estabilidad social.

Y la última arista de la intercultural aborda el análisis crítico de la misma y su relación con el proceso capitalista, el sistema de mercadeo, y la construcción de sociedades diferentes que no sean permeadas por las políticas de poder, para lograr el reconocimiento de las personas desde su saber, ser, estar y vivir, resignificando la historia de desvalorización y exclusión que han vivido los pueblos especialmente los grupos minoritarios

De acuerdo a Cáceres y Clemenza (2022, p7), “la aplicación de la interculturalidad como modelo pedagógico exige un currículo común donde los estudiantes puedan participar del mismo referente cultural, bajo una educación respetuosa que represente las realidades socioculturales a las que pertenece el alumnado y que no afecten los procesos de aprendizaje, ni sea motivo de estereotipo o marginación”.

Al respecto, Cáceres y Clemenza (2022 p 8) expresan que “la implementación de un modelo de educación intercultural permitirá superar posiciones asimilacionistas y de aculturización, paradigmas impuestos durante muchos años en las instituciones y que obligaban, de alguna manera a los grupos minoritarios a adaptarse a la cultura mayoritaria presente en las escuelas”.

La normativa curricular para la etnoeducación se presenta en el capítulo 3 del Decreto 804 de 1995 del cual, se analizará el artículo 14 que tiene la función de orientar el establecimiento de un currículo que se acomode a las necesidades que la etnoeducación se propone cubrir.

Artículo 14. El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales. El Ministerio de Educación Nacional, juntamente con los departamentos y distritos, brindará la asesoría especializada correspondiente.

En este sentido, se entiende que el currículo para la etnoeducación implica que los líderes de los grupos étnicos trabajen de manera conjunta con otras autoridades educativas con el propósito de plantear y proyectar un plan de estudios con un fuerte énfasis en lo que estas comunidades conciben como educación y desarrollo, dejando a un lado cualquier intento de imposición cultural.

En ese sentido Cáceres y Clemenza (2022) expresan que la educación intercultural se hará evidente en las instituciones educativas cuando se incorporen cambios, que permitan a todos los involucrados en el proceso, reflexionar sobre la organización, los valores, actitudes y conocimientos, que desde la escuela se transmiten sobre la realidad social y cultural; así como si realmente la estructura de los contenidos curriculares refleja las riqueza cultural presente es los grupos étnicos.

Sin embargo, la misma Ley 115 de 1994 plantea que el currículo seguirá siendo tomado a partir de esta ley como base principal cuya potestad no será cuestionada. Al respecto Ferrão (2013), argumenta que los currículos de la educación intercultural sólo se limitan a “introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados universales. Esto refleja la contradicción inmediata si se tiene en cuenta que las exigencias del MEN están enfocadas en los saberes hegemónicos, sin cabida para los otros.

Frente a la labor docente en el artículo 6 del Decreto 804 de 1995 y en el artículo 58 de la Ley 115 de 1994, se especifica el papel que el maestro desempeña en el proceso de enseñanza de los grupos étnicos:

Artículo 6. El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional y en especial por las siguientes:

- a) Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos;
- b) Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional;
- c) Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana;
- d) Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse.
- e) Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios.

De acuerdo con lo anterior, se esperaría según lo expresado por Benavides y Valencia, (2021) que los docentes tengan una formación en función del proyecto educativo con el fin de que en ellos se unifiquen y articulen todos los elementos claves del proceso.

Frente a este proceso histórico de construcción colectiva del modelo educativo para los pueblos indígenas, en la tabla siguiente se resumen las políticas educativas más sobresalientes para los grupos étnicos entre 1985 y 2004.

Políticas de Etnoeducación 1985 - 2004

Periodo	Política – línea de acción
	1985: Se crea la oficina de Etnoeducación. <ul style="list-style-type: none">• Capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas y agentes educativos.
1985 - 1990	<ul style="list-style-type: none">• Diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculas y español.• Apoyo a investigaciones.• Asesoría, seguimiento y evaluación.• Difusión de lineamientos y memorias de seminarios.

-
- Convenios y contratos con universidades, grupos de investigación y organizaciones indígenas.
 - Se incluye a San Basilio de Palenque y a San Andrés, Providencia y Santa Catalina.
-

1991: Comienza a aplicarse la Constitución política.

- Se Inicia política de concertación.
 - Contratación de funcionarios de los grupos étnicos.
 - Creación Comités Departamentales de Etnoeducación.
 - Nombramiento coordinadores de etnoeducación de la Educación Contratada.
 - Capacitación coordinadores y docentes (nivelación, profesionalización y actualización).
 - Financiación investigaciones y producción de materiales bilingües.
- 1991 - 2000
- Apoyo financiero a primeras licenciaturas en etnoeducación.

1994: Ley 115 – General de Educación. Incluye capítulo de grupos étnicos.

1995: Se legaliza la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. Se emite el Decreto 804, reglamentario del Título III, Capítulo 3º de la Ley 115.

1996: La política de etnoeducación publicada por el MEN incluye principios y fundamentos sugeridos por líderes de grupos étnicos, planes de vida, PEI/PEC, y diferencia etnoeducación afrocolombiana de indígena.

1998: Decreto 1122. Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70. Crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

-
- Fortalecimiento de la etnoeducación afrocolombiana: difusión Cátedra de Estudios, seguimiento y
 - sistematización de experiencias sobresalientes, I foro de etnoeducación afrocolombiana.
- 2001- 2002
- Formulación y adopción de políticas, planes y programas.
 - Apoyo a la administración educativa regional
 - Reuniones nacionales de concertación con grupos étnicos
 - Disminución de la asesoría a comunidades y de financiación a proyectos puntuales.
 - Se incluye al pueblo Rom.
 - Por reestructuración estatal disminuye nómina y equipo etnoeducación.

Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado Comunitario (Ley 812 de 2003): Revolución educativa: Calidad, cobertura, eficiencia.

- 2003 - 2004
- Formulación de políticas, planes y programas.
 - Asesoría y fortalecimiento territorial.
-

-
- Reuniones departamentales de concertación con grupos étnicos y autoridades de los entes
 - territoriales. Oficina de etnoeducación del MEN vuelve a las regiones.
 - Identificación, promoción y seguimiento a experiencias exitosas y pertinentes.
 - Fomento de redes pedagógicas.

2003: Directiva ministerial 08. Orientaciones para el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena.

2003: Directiva 12. Orientaciones relacionadas con la Educación Nacional Contratada

2004: Directiva 011. Orientaciones para la prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal.

Decreto 2500 de 2010, mediante el cual se reglamentó (de manera transitoria) la contratación de la administración de la atención educativa por parte de entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones y organizaciones en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP “Sistema Educativo Indígena Propio”.

DECRETO 1953 DE 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas.

Nota. La tabla presenta las Políticas de Etnoeducación en el periodo de 1985 a 2004. Tomado de *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*, por P.E. Patiño, 2004.

De acuerdo con Patiño (2004), a partir del año 2003 el MEN ha enmarcado su política para grupos étnicos en la política general diseñada para atender a poblacionales vulnerables, que incluye, entre otros a las etnias, a la población rural, desplazados, desvinculados del conflicto armado, niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, adultos iletrados y habitantes de las zonas de frontera.

En este sentido, muchos grupos étnicos han comenzado a implementar modelos educativos rurales en sus territorios, especialmente en el Valle del Cauca, Bolívar, Córdoba, Cauca y en los departamentos de frontera. Para ello el MEN en coordinación con la academia ha venido trabajando en la definición de estándares curriculares basados en competencias ciudadanas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas, sin excluir o minimizar la importancia de los contenidos temáticos debido a que las competencias requieren conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio.

Sin embargo, la propuesta de estándares curriculares fue recibida por parte de los grupos étnicos como una imposición del Estado puesto que estos son una guía que orientan a todos los maestros del país y los mismos no eran aplicables en su totalidad en los procesos etnoeducativos, por lo que dichos procesos deben partir de la base de la concertación.

Para Jiménez (2020) la etnoeducación se configuró como una política del gobierno nacional hacia los pueblos indígenas de Colombia, la cual fue construida desde el gobierno hacia los pueblos indígenas. Hoy, la realidad es otra, a partir del Decreto 2500 de 2010, y el Decreto 1953 de 2014 desaparece la palabra “Etnoeducación”, se plasma una nueva concepción educativa construida desde los pueblos indígenas y para los pueblos indígenas; hoy la Educación Propia, es una política que se concierta con el Ministerio de Educación Nacional a través de la CONTCEPI (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas), que avanza en los territorios indígenas en su reconocimiento e implementación.

De acuerdo con Licht (2013) en la actualidad, la etnoeducación en Colombia es una realidad y se concibe como el derecho a formar nuevas generaciones a partir de una cultura y un pensamiento autóctono forjado milenariamente por sus antepasados, del pensamiento y cultura de la sociedad mayoritaria que los circunda. De una primera alianza en la década de los ochenta del siglo XX, entre la academia, la organización indígena y el Estado, cuando entonces se creó una oficina de Etnoeducación en el Ministerio de Educación Nacional, surgieron diversos caminos para aplicar sus lineamientos en las diferentes comunidades.

Así para Cáceres y Clemenza (2022), las políticas nacionales buscan fomentar el conocimiento y los valores culturales de la Nación, y lograr que a través de la educación se reconozca la diversidad presente en el territorio; aplicando en la práctica escolar los principios de la interculturalidad, establecidos en la Constitución de Colombia de 1991, involucrando la participación de las comunidades minoritarias que ayuden a sustentar las bases de su identidad.

A manera de reflexión final

De acuerdo a la revisión documental realizada, se expresa que se hace necesario crear espacios de discusión sobre la coherencia de las políticas etnoeducativas por el Estado colombiano frente a las necesidades educativas y académicas de la población Wayuu, aportando elementos necesarios para el

diseño de estrategias que ayuden a reducir las brechas en cuanto a resultados de las pruebas SABER 11, entre la población étnica Wayuu y la población mayoritaria de la ciudad de Riohacha.

En ese sentido se requiere abordar de inmediato los factores que inciden en los resultados académicos tan bajos de la población Wayuu, en el municipio Riohacha, para lo cual el Ministerio de Educación Nacional debe tomar en cuenta elementos importantes como la educación intercultural, la motivación de los estudiantes étnicos por aprender, la articulación y pertinencia de los contenidos sin llegar a desconocer elementos propios de su cultura e identidad, tanto en docentes como en estudiantes, diseñando estrategias de estrategias curriculares de enseñanza-aprendizaje que fortalezca su quehacer educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. (2018). Colombia. Situación indígena.

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_pdf

Arbeláez, J., y Vélez, P. (2008). La Etnoeducación en Colombia. Una mirada Indígena. Universidad EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Sexta edición. Venezuela. Editorial Episteme.

Benavides M. y Valencia, Y. (2021). Análisis de la política de etnoeducación en Colombia desde una perspectiva intercultural crítica. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

Bolaños, G., y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, (22), 45-56.

Cáceres L. y Clemenza, C. (2022). Competencias interculturales en el ámbito escolar. Aproximaciones teóricas *Revista Impacto Científico*. 17. (22), 251-271.

Calvo, G. y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la educación*. *Revista USAL*, (32), 343-360.

Constitución política de Colombia (1991). Principios fundamentales, artículo 1. <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI. (2012). Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP). Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>

Enciso Patiño, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones

Guido, S. y Castillo, G. (2015). La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de educación*, (69), 17-44.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2022, https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_ETC

Jiménez Zapata, R. (2020). Narrativa, Oralidad y saberes otros: una propuesta curricular desde la etnia wayuu al modelo etnoeducativo. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/32464>

López, N. (2011). La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. IPE-Unesco <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1533/educacion-pueblos-indigenas-afrodescendientes>

Licht, D. A. (2013). Breve apunte sobre la Etnoeducación en Colombia. <https://cienciassociales.uniandes.edu.co/sextante/breve-apunte-sobre-la-etnoeducacion-en-colombia/>

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994, Normatividad Básica para Etnoeducación. Bogotá, Colombia. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2005) MEN. Plan nacional Decenal 2005- 2016 Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Marco de política para pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, rom y otros grupos étnicos s étnicos.

- Ministerio de Educación Nacional (2009). *AnnaaAkua'ipa*. Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu.
- Molina, V. y Tabares, J. (2014). (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogenización de los pueblos indígenas de Colombia. *Revista Polis*, (38). 1-21.
- Robinson, D. (2003). Informe de gestión del programa de etnoeducación del MEN. Ministerio de Educación, Bogotá.
- Rodríguez, J. y González M. (2015). Etnias y desempeño académico en las pruebas Saber11. [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/21588/Juan%20Felipe%20Rodriguez%20Vizcaino%20\(tesis\).pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/21588/Juan%20Felipe%20Rodriguez%20Vizcaino%20(tesis).pdf?sequence=1)
- Sierra, Z. (2003). Diversidad cultural, desafío a la pedagogía. *Revista Desafíos*. Universidad del Rosario. (9), 38-70.
- Tuhiwai, L. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas Traducción de Kathryn Lehman. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (31) 183-187
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> pp. 20- 22
- Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito.
- <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/>